المجلـــد (١٨)، العـــدد (٦٧)، الجـــزء الأول، فبـرايـــر ٢٠٢٥، ص ص ٦٩ - ١٦٩

مـدى تطبيـق معلمي الإعاقـة السمعيـة للخطـة التربويـة الفرديـة للطلبـة الصـم وضعـاف السمـع بمدينـة جـدة

إعـداد

أحمـد بن عبدالله بخيـت الزهرانـي **د/ فيصـل بن يحيـى العـامـري**

كلية التربية- جامعة جدة- المملكة العربية السعودية أستـاذ التربيـة الخاصة المشارك بجامعـة جـدة

مدى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلبة الصم وضعاف السمع بمدينة جدة

أحمد الزهراني(*) & د/ فيصل العامري(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة، وتحليل الفروق في مستوى التطبيق بناءً على متغيرات الدراسة، والتي شملت الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، حيث قام الباحث بتطوير مقياس تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تكون بصورته النهائية من ستة محاور بواقع (٣٦) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) من معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة تم اختيارهم بالطريقة المتوفرة بناءً على استعدادهم للمشاركة في الإجابة على أداة الدراسة بشكلها الإلكتروني.

وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية قد جاء بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٩)، وبمستوى (مرتفع) بشكل عام، وقد تراوح المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية ما بين (٤.٠٣) للمحور الثاني "إدراك أهمية الخطة التربوية الفردية" بمستوى مرتفع، وبين (٤.٢٧) للمحور الثالث "المعرفة بأساسيات بناء وتصميم الخطة التربوية الفردية" بمستوى مرتفع جداً.

كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغيرات الجنس؛ وعدد سنوات الخبرة التدريسية؛ والمؤهل العلمي؛ والمرحلة التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها؛ وعدد الدورات التدريبية في إعداد الخطة التربوية الفردية. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بزيادة التركيز على بناء مهارات المعلمين في إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الذين يعانون من إعاقة سمعية.

الكلمات المفتاحية: الخطة التربوية الفردية، الإعاقة السمعية، الطلبة الصم، ضعاف السمع.

(*) كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة جدة.

The extent to which teachers of hearing disability apply the individual educational plan for deaf and hard of hearing students in Jeddah

Ahmed Al-Zahrani & Dr. Faisal Al-Ameri

Abstract

The study aimed to assess the implementation level of individual educational plan by teachers specializing in hearing impairment for students who are deaf or hard of hearing in Jeddah. Additionally, the study sought to analyze variations in the implementation level based on several variables, including gender, years of teaching experience, educational stage, academic qualification, and participation in training courses. To accomplish the study's objectives, a descriptive survey method was employed. The researcher developed a scale to evaluate the implementation of individual educational plans by teachers specializing in hearing impairment. The final version of the scale comprises six axes with a total of 36 items. The study sample included 107 male and female teachers responsible for deaf and hard-of-hearing students in Jeddah. Participants were selected using the convenience sampling method based on their willingness to participate and respond to the electronic form of the study tool.

The findings revealed that the average level of implementation of individual educational plans by hearing-impaired teachers was 4.19, indicating a high overall level. The average scores for different dimensions of the scale ranged from 4.03 for the second axis, "Perception of the Importance of the Individual Educational Plan," at a high level, to 4.27 for the third axis, "Knowledge of the Basics of Building and Designing the Individual Educational Plan," at a very high level.

Furthermore, the study indicated that there were no statistically significant differences in the total score averages for the implementation level among teachers of hearing impairment based on gender, years of teaching experience, academic qualification, educational stage, or the number of training courses.

Based on these results, the study recommends a heightened emphasis on enhancing teachers' skills in preparing and implementing individual educational plans to better cater to the unique needs of students with hearing disabilities.

Key words: Individual educational plan, hearing impairment, deaf students, students with hard hearing.

المقدمة:

يقاس تقدم الدول بعدد من العوامل الرئيسية من ضمنها مدى حرص الدولة على تقديم الدعم والمساعدة لجميع الأفراد التابعين لها، والحرص على توفير كافة الخدمات الأساسية والضرورية ليعيشوا حياة ملائمة وإنسانية. ولا يخفى على بال أحد حاجة الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة للدعم والمساعدة المدروسة بعناية والمتخصصة التي تتناسب مع احتياجاتهم وتعينهم على التأقلم مع متطلبات ومتغيرات المجتمع والتعايش فيه ليتمكنوا من تقديم خدماتهم فيما بعد لمجتمعهم والبيئة المحيطة التي دعمتهم بقوة وثبات خلال مراحل تنشئتهم الأولى، وحتى لا يصبحوا عبئاً فيما بعد على ذويهم ومجتمعهم بشكل عام.

ويمثل الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة كبيرة من المجتمع، وازداد الاهتمام بهم على المستوى الدولي والمحلي في آخر ثلاثة عقود ماضية (ماهر محمد وناهد محمد، ٢٠٠٩) لذا وجب التركيز على تعليمهم ومتابعة جديد الطرق والأساليب المتبعة عالمياً في مساعدتهم ليواكبوا اقرانهم من الطلاب العاديين. وفيما يتعلق بالطلاب الصم وضعاف السمع، نجد أنهم يعتمدون في التواصل بشكل رئيسي على لغة الإشارة وحركة الشفاه وحاسة البصر لجمع المعلومات من البيئة المحيطة بهم وفهم وتلقي المعلومات. وقد أفادت هيئة رعاية الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية إلى وجود ما يقارب من ٢٨٩,٣٥٥ ألفاً ممن يعانون من الصم وضعف السمع وفق إحصائية (٢٠٢٢). وقد يجد معلمي التربية الخاصة صعوبة في التعامل مع الطلاب الصم وضعاف السمع لاسيما أن تلك الفئة من الطلاب تحتاج للتعامل بلغة الإشارة ولكون تعليمهم أمر يعتبر حديثاً نسبياً على مجتمع معلمي التربية الخاصة (سكينة، ٢٠١٨).

وبفضل تطور وسائل التواصل والميديا والإعلان حول العالم حظي مجال التربية الخاصة باهتمام كبير جداً على نطاق واسع بين الدول، حيث ينظر المهتمين بمجال التربية الخاصة إلى أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة متفردين ولهم مميزات وخصائص واحتياجات خاصة وقدرات تختلف عن أقرانهم من الطلبة العاديين، وكما يؤكد على مبادئ الفروق الفردية، وإتاحة الفرص المتساوية للجميع، والوصول الشامل عند التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتؤكد

التربية الخاصة على أهمية مراعاة الفروق الفردية منذ البداية من خلال تطبيق الخطة التربوية الفردية، وهذه الخطة التربوية الفردية تصمم وفق معايير معينة لكل طالب مراعيةً للفروق الفردية له واحتياجاته التربوية بشكل خاص (الظفيري وعباس، ٢٠١٥).

وقد بدأ الاهتمام بالخطة التربوية الفردية وانتشرت في عديد من الدول عندما بدأت الولايات المتحدة بتطبيق قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) وينص القانون على ضرورة كتابة الخطط التربوية الفردية كوثائق إلزامية مخصصة لكل طالب مشارك في قطاع التربية الخاصة بحيث تصف حالتهم بالتفصيل، ومن ثم يتم تنسيق وتنظيم الخدمات اللازمة لتلبية احتياجاتهم ومراجعتها وإعادة النظر فيها بشكل دوري من قبل مجموعة من الأعضاء المشاركين في البرامج التربوية الفردية؛ أي أنها عرضة للتغيير وفق الظروف. (Hallahan & Kauffman, 2006)، وكانت خطوات الملكة العربية السعودية في هذا السياق جادة بحيث ألزمت المؤسسات التعليمية التي تختص بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بتطبيق الخطة التربوية الفردية لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة وفق قدراته واحتياجاته، وأشارت الأمانة العامة للتربية الخاصة لضرورة العمل بالخطة التربوية الفردية من خلال إصدار قواعد تنظيمية للعمل بها وتفعليها في معاهد وبرامج التربية الخاصة (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٦).

وحيث أن الخطة التربوية الفردية تُلبي احتياجات الطالب من خلال الخدمات المقدمة والأهداف المراد تحقيقها، وتسمح بالتواصل بين أولياء الأمور، وكادر المدرسة، وهي الأداة الرئيسة للتواصل بين أولياء الأمور، وكادر المدرسة على البرامج التي يقدمها المعلم للطالب، فهي بمثابة وثيقة أو عقد اجتماعي، وخطة لما يفعله المعلم للطالب ويشاركهم فيها ولي/ولية الامر، مما يساعد على زيادة فعالية التعلم وفرص نجاحه، وكذلك لتقييم تقدم الطالب نحو الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى والاهداف الإجرائية (الخطيب، ٢٠١٠).

من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية كمحاولة من الباحث لكشف الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية لمعلمي الإعاقة السمعية في مدينة جدة، انطلاقاً من فكرة إعداد الخطة التربوية

الفردية التي تجعل التعليم الجيد عالي الجودة والفاعلية، وتعتبر الخطة هي حجر الزاوية التي يبنى عليها طريقة تعليم الطالب. وبحضور الباحث في المجال ومتابعته مع طلاب التربية الخاصة الصم وضعاف السمع في مجال عمله. في ضوء ذلك وجد الباحث أنه لا يوجد وعي كافٍ لأهمية تطبيق وتنفيذ الخطة التربوية الفردية واشراك الوالدين فيها في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، ومنهم من لا يعرف كيف يعد الخطة التربوية الفردية، ومنهم من يعدها، ولكن بشكل غير مكتمل، وآخرون غير قادرين على تنفيذها بالشكل الصحيح وتطويرها، ناهيك عن افتقار صياغة الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى والاجرائية للدقة المطلوبة. هذه النقاط وغيرها كثير هي ما لفت انتباه الباحث إلى هذا الجانب المهم من تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، لأنه ومن خلال الملاحظة العامة فإن المعلمين يسيرون على نهج التعليم العام في التدريس التقليدي من دون كثير اهتمام بتطبيق وتنفيذ الخطة التربوية والتعليمية الفردية على أكمل وجه، ومن هنا وعلى أساس الأدبيات السابقة المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وما تم تحقيقه في هذا المجال تم العثور على مشكلة واهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تحرص التربية الخاصة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الإعاقة حيث أن مهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم تختلف عن أقرانهم العاديين، فالتأكيد على مبدأ الفروق الفردية في بداية تصميم البرامج أمر أساسي عند تحضير وتجهيز وتصميم الخطط التربوية الفردية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة.

وفي السياق ذاته، فقد أصبح واضحًا أن الخطة التربوية الفردية تلعب دورًا حيويًا في تعزيز فهم المتخصصين لاحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة ضمن إطار التربية الخاصة، حيث تتجاوز الخطة التربوية الفردية الجوانب العملية التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة، فهي تُعَدُّ محورًا أساسيًا لتنظيم وتسهيل عملية تعلم الطلاب ذوي الإعاقة ، وتشكل نقطة رئيسية في إنتاج نتائج تنظيمية ذات أثر بعيد المدى، ويستند هذا التصور إلى فكرة أن آراء المعلمين حول الخطط التربوية الفردية، تتشكل نتيجة لمتطلبات الأنشطة العملية التي يشارك فيها طلابهم بانتظام، مما يسهم في فهم وتفسير وجهات نظر المعلمين وتنفيذ الخطط التربوية الفردية بشكل فعّال.

وبناء على الاستنتاجات المبنية على الأدبيات والدراسات السابقة والتي أكدت على وجود تحديات كثيرة تؤثر على تطبيق وتنفيذ الخطط التربوية الفردية، بما في ذلك تحديات التواصل بين الفريق التربوي وأولياء الأمور (الزهراني والحريري، ٢٠٢٠)، ووجود ملاحظات حول وجود قصور في إعداد الخطط التربوية الفردية بشكل صحيح وكفاءة (Özdemir, Kisaç, Ünlü, & Kaplan, 2019). والتحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة على صعيد المعرفة والمهارات في عملية تقييم الخطة التربوية الفردية (Wong, & Rashid, 2022) وعدم مشاركة الأسرة بشكل فعال (العصيمي، ٢٠١٩)، وغيرها من القيود والتحديات.

ونظراً لما لمسه الباحث من واقع عمله كمعلم لذوي الإعاقة السمعية، وتنقله ضمن العديد من البرامج، فقد استشعر الباحث وجود ضعف كبير وتفاوت واضح في تطبيق الخطة التربوية الفردية، وعدم اكتمال عناصرها في كثير من الأحيان، كما واستشعر أن المعلمين يسيرون على نهج التعليم العام في التدريس التقليدي من دون إعارة الاهتمام اللازم والضروري لتطبيق وتنفيذ الخطة التربوية والتعليمية الفردية على أكمل وجه. من هنا، فقد ظهرت الحاجة الملحة إلى تقديم تقييم شامل لمدى تنفيذ معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة، كمحاولة لتناول الفجوات الحالية في تنفيذ الخطط التربوية الفردية والتي قد تؤثر سلبًا على فاعلية هذه البرامج في تلبية احتياجات الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة. وإلقاء الضوء حول إمكانية تحسين هذا التطبيق لضمان تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بفعالية.

أسئلة الدراسة:

استنادًا إلى الاستنتاجات الواردة أعلاه، وبشكل أكثر دقة، فقد جاءت الدراسة الحالية للمحاولة على الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي التالي: ما مدى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلبة الصم وضعاف السمع بمدينة جدة؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في إعداد الخطة التربوية الفردية؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

- تظهر الأهمية النظرية للدراسة في إعطاء تصور على مدى تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج الدمج في مدينة جدة.
- تسليط الضوء على الدور المهم والفعّال للخطة التربوية الفردية في عملية تعليم، وتدريب، وتأهيل ذوي الإعاقة.
- وضع أسس نظرية لتحسين جودة الخطة التربوية الفردية المقدمة للطلاب ذوي الضعف السمعي ووالديهم.
- تبرز أهمية الدراسة من خلال ندرة الدراسات، والأبحاث العربية التي تناولت تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- مساعدة أصحاب القرار، والمسؤولين في إدارات التربية الخاصة في اتخاذ القرارات المناسبة، والخاصة في آلية عمل الخطة التربوية الفردية في المدارس، وذلك من خلال

تقديم بعض التوصيات التي تسهم في تجويد الخطة التربوية الفردية لتحسين أهدافها في وضع دليل واضح لتطبيقها.

- تفعيل مشاركة الخطة التربوية الفردية في العمل مع الأسر، ورفع كفاءة دور معلم الإعاقة السمعية في الخطة التربوية الفردية لما في ذلك من تأثير على تحقيق الأهداف المرجوة.
- توجيه التدابير التصحيحية وذلك من خلال توفير إطار توجيهي لتحسين التدابير التصحيحية والتدريبية التي يحتاجها معلمو الإعاقة السمعية لتعزيز تطبيق الخطط التربوية الفردية بشكل أفضل.
- توجيه التطوير التربوي، حيث تعتبر الدراسة الحالية إسهامًا في توجيه التطوير التربوي على مستوى المؤسسات التعليمية من خلال تقديم توصيات تعتمد على النتائج البحثية، بهدف تعزيز التجربة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدينة جدة.
- تحسين تجربة التعلم للطلاب الصم وضعاف السمع وذلك من خلال فهم تأثير تنفيذ الخطط التربوية الفردية على تحقيق أهدافهم التعليمية والاجتماعية.
- تحفيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الفصول الدراسية والبيئات التعليمية، وذلك من خلال تعزيز تطبيق الخطط التربوية الفردية كأداة لدعم التواصل والتفاعل بين المعلمين والطلاب.

الاطـار النظـــــري:

الإعـاقـة السمعيـة:

تُعرّف الإعاقة السمعية على أنها تعرض حاسة السمع لإصابة تُحدث خللاً أو تلفاً في القدرة على سمع التدفق اللغوي بشكل متواصل وفعال. وقد يعزى هذا نتيجة حرمان الطفل من السمع منذ ميلاده أو فقد المقدرة على السمع قبل أو بعد تعلم الكلام (عبيد، ٢٠٠٠).

ويعرف كلاً من (هاسيلبرينج وجلاسير، ٢٠٠٠) الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بأنهم تلك الفئة من الطلاب الذين يعانون من فقدان السمع بدرجة تؤثر على قدرتهم على استقبال ومعالجة المعلومات والمدخلات اللغوية من خلال القنوات السمعية سواء كان هناك تضخيم أو بدونه.

تنقسم الإعاقة السمعية إلى قسمين وهما: ١- الصّمم و ٢- ضعف السمع.

١- يعرف الصّمم بأنه "إعاقة سمعية شديدة تؤثر على قدرة الطفل على معالجة المعلومات اللغوية من خلال حاسة السمع سواء كان هناك تضخيم للصوت أو حتى في غيابه" (قانون تحسين التعليم للأفراد ذوي الإعاقة، ٢٠٠٤).

٢- ويعرف ضعف السمع على أنه "إعاقة في حاسة السمع سواء كانت هذه الإعاقة بشكل دائم أو متذبذب وتؤثر بشكل واضح على أداء الطفل التعليمي" (قانون تحسين التعليم للأفراد ذوي الإعاقة، ٢٠٠٤).

أسباب الإعاقة السمعية:

أورد (عبد المنعم الميلادي، ٢٠٠٥) الاسباب التي تؤدي لتعرض الطفل للإعاقة السمعية، ففي عض الحالات يولد الطفل اصم، وقد يصاب بالصمم في سنوات العمر الأولى لأسباب عديدة، من ضمنها:

عامل الوراثة: ويحدث هذا بكثرة في زواج الاقارب.

اصابة الجنين بالصمم في بطن أمه، ويحدث هذا لعدد من الأسباب وهي: تناول الأم لبعض العقاقير التي تصيب الجنين بالصمم، الفيروسات، أسباب متنوعة مثل نقص في الفيتامينات أثناء فترة الحمل أو تعرض الأم للإشعاعات بمختلف أنواعها أو بسبب بعض الأمراض التناسلية. حدوث الإعاقة السمعية وقت الولادة: فالولادة المتعسرة ونقص وصول الاكسجين للطفل وقت ولادته والصفراء والولادة المبكرة من شأنها أن تصيب الطفل بالصمم.

الإصابة بالصمم بعد الولادة: هناك عوامل متعددة من شأنها أن تؤثر على الطفل بعد الولادة وتؤدي إلى الصمم ومنها: الحصبة، الحمى النكافية، الهيربس، التهاب الأذن الوسطى والأذن الداخلية (عبد المنعم الميلادي، ٢٠٠٥).

التقدم في العمر: بفعل التعرض المستمر ولفترات زمنية طويلة للضجيج والأصوات الصاخبة، قد تتأثر حاسة السمع لدى كبار السن (مركز الدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٠).

الخطة التربوية الفردية للطلاب الصم وضعاف السمع:

تعرّف الخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة تؤكد على القرارات المتفق عليها من قبل فرق متعددة التخصصات حول الاحتياجات التعليمية لكل طالب على حدى، ويحدد فيها الخدمات التعليمية المطلوبة بدقة (تران وآخرون، ٢٠١٨؛ والثر ثوماس و كورينيك و ماكلافلين وويليامز، ٢٠٠٠).

يعد برنامج الخطة التربوية الفردية حجر الأساس في بناء برامج مختصة بالطلاب الصم وضعاف السمع. ويبدأ البرنامج من خلال مرحلة الإعداد وفيها يتم جمع البيانات وتقييم مستوى الأداء الفعلي للطلاب وتحديد الخدمات التعليمية والتربوية المناسبة لاحتياج كل طالب منهم على حدى. ومن ثم يأتي الجانب التنفيذي من خلال الخطة التربوية الفردية. كما يمكن الاستعانة بها كمرجع لتحديد كافة الأنشطة التعليمية والتربوية والخدمات المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (سيد وعبد الظاهر، ٢٠١٣ وحنفي والمحسن، ٢٠٠٤).

تحتوي الخطة التربوية الفردية على ما يلي:

- تقييم مستوى أداء الطفل التعليمي الحالي.
- اهداف سنوية يمكن قياسها.
- اهداف تربوية قصيرة المدى.
- خدمات تعليمية ووسائل مساعدة.
- معايير للتعديلات ضمن المنهج والتقييمات.

وبيان للمهام الانتقالية عندما يبلغ الطالب سن ١٤-١٦ عاماً (Gargiulo,2003; Twachtman-Cullen & Twachtman- Bassett, 2011; Tran et al., 2018; Walther-Thomas et al., 2000)

عناصر الخطة التربوية الفردية:

غالبًا ما توصف قرارات فريق أصحاب المصلحة في الخطة التربوية الفردية بأنها تتضمن طرفًا واحدًا فقط من بين أطراف كثيرة، أي المدرسة، بدلاً من المشاركة على قدم المساواة في صنع

القرار مع أسرة طلاب ذوي الإعاقة (Hancock, Beneke, & Cheatham, 2017). لذا ينبغي على كافة العناصر المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية أن يعملوا كفريق متجانس لتطبيق الخطة التربوية الفردية بكفاءة عالية قدر المستطاع، فكل فرد يساهم بمعلومات قيمة خلال اجتماع التحضير للخطة التربوية الفردية (Eng, 2015; Tan, 2017). وبناء عليه، يجب أن تشمل الخطة التربوية الفردية كل من:

- ولي أمر الطالب ذوي الإعاقة.
- واحداً على الأقل من معلمي التربية الخاصة المعنيين بالطالب.
- واحد على الأقل من معلمي الصفوف العادية الملتحق بها الطالب.
- أحد الإداريين المسؤولين عن نظام المدرسة.
- أحد الأفراد القادرين على ترجمة نتائج التقييم.
- مندوبي الوكالات أو الهيئات التي قد تكون مسؤولة عن تقديم الخدمات.
- الطالب وأي أفراد آخرين ذوي خبرة ومعرفة بالطالب (Mitchell et al., 2010).

وجدير بالذكر أن هناك اتفاق واسع النطاق على أن مشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم بشكل عام وفي عملية برنامج التعليم الفردي بشكل خاص أمر بالغ الأهمية لفعالية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة فهناك أدلة واسعة النطاق على فعالية مشاركة الوالدين النشطة في تحسين النتائج الأكاديمية والاجتماعية للأطفال (Mitchell et al., 2010).

الدراسات السابقة:

تناولت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية الخطة التربوية الفردية من جوانب متعددة، ويمكن القول بأن الدراسات العربية ضمن هذا المجال تعتبر قليلة جداً، لذا يأمل الباحث أن تكون دراسته الحالية إضافة قيمة للأدبيات المتوافرة والتي تناقش الخطط التربوية الفردية للطلاب الصم وضعاف السمع.

هدفت دراسة **كوزيكوغلو والبيرق (Kozikoğlu, & Albayrak, 2022)** إلى فحص اتجاهات المعلمين والتحديات التي يواجهونها في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ولتحقيق أهداف

الدراسة تم استخدام التصميم التسلسلي المختلط، وشملت عينة الدراسة ١٠٠ معلم يعملون في المناطق الوسطى لمدينة فان في تركيا خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. ولجمع البيانات تم استخدام عدة مقاييس مثل: مقياس تحديد المواقف تجاه عملية إعداد الخطة التربوية الفردية، ومقياس التحديات المتعلقة بعملية إعداد البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى استمارة المقابلة شبه المنظمة. وكشفت النتائج عن وجود آراء واتجاهات إيجابية لدى المعلمين حيال الخطة التربوية الفردية، حيث اعتبروا تنفيذ البرنامج مفيدًا وضروريًا. وفيما يتعلق بالتحديات فقد أشار المعلمون إلى وجود نقص في المعلومات حول عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم في البرامج التربوية الفردية، كما وأظهرت النتائج أن غياب التدريب والظروف البدنية غير الملائمة في المدرسة تمثل تحديات إضافية. وكذلك الأمر فقد أظهرت النتائج وجود انخفاض في التحديات عندما زادت المواقف الإيجابية لدى المعلمين تجاه البرنامج التربوي الفردي.

كما وأجرت دراسة **زين الدين والحميدي (٢٠٢١)** استقصاءً حول معوقات تنفيذ الخطة العلاجية الفردية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق في المنطقة الغربية، واستخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا مسحيًا، وشملت العينة ٢٤٠ معلم تدريب نطق. وأظهرت النتائج أن معوقات تنفيذ الخطة العلاجية الفردية كانت على مستوى مرتفع بشكل عام، مع التركيز على معوقات الطلاب، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات حسب الجنس والمؤهل العلمي. وفيما يتعلق بمقر العمل، فقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المناطق الثلاث (المدينة المنورة، وجدة، والطائف) مقارنة بمنطقة مكة المكرمة. كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت الفئة ذات الخبرة من ٤-٦ سنوات تختلف عن الفئة ذات الخبرة ٧ سنوات فأكثر. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على عدد الدورات المهنية التي تلقاها المعلمون/المعلمات، حيث كان هناك اختلاف بين الفئة التي تلقت من ١-٥ دورات والفئتين الأخريين.

وهدفت دراسة **الغامدي (٢٠٢١)** إلى توضيح مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية الفردية لذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة، ودراسة الفروق تبعاً لعده متغيرات:

الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع البرنامج. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلماً ومعلمةً تدريبات النطق في مدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة ضمن أربعة أبعاد هي: إعداد الخطة العلاجية، تنفيذ الخطة العلاجية، ومشاركة الخطة العلاجية، ومتابعة الخطة العلاجية. وأظهرت النتائج أن مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة، والجنس، ونوع البرنامج في مدى تطبيقهم للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس.

كما وهدفت دراسة **الزهراني والحريري (٢٠٢٠)** إلى التعرف على واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميها، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية وشملت العينة (٢٢٠) معلماً ومعلمة في مدينة جدة، منهم (١٦٠) معلماً، و (٦٠) معلمة تابعين لوزارة التعليم في مدينة جدة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وتم التعرف على أثر المتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة على تقديرات المعلمين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات تعزي لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

كما وكشفت دراسة القاضي (٢٠١٩) عن أبرز التحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفاعلية من قبل معلمات صعوبات التعلم العاملات بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وعلاقتها بمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) معلمة صعوبات التعلم العاملات بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، حيث تم إعداد استبانة معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية وتطبيقها على عينة الدراسة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي حول كيفية التعامل مع التحديات المتعلقة بالمدرسة، والمعلمة التي تواجه معلمات صعوبات التعلم أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة حول كيفية التعامل مع التحديات المتعلقة بالأسرة التي تواجه المعلمات أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

وهدفت دراسة **حمادنة (٢٠١٨)** إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقتي جازان وعسير، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات مكونة من (٦٦) فقرة على أربع مجالات، هي: إعداد الخطة التربوية الفردية، وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعتها. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع وكذلك جميع مجالات الأداة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة أقل من ٥ سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل. كما وأكدت الدراسة على دور الفريق متعدد التخصصات في العمل ببرنامج صعوبات التعلم، وأوصت بتفعيل دور الأسرة في إعداد الخطة التربوية الفردية، وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعتها. كما وهدفت دراسة المكاحلة (٢٠١٧) إلى معرفة مدى التزام معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر بمعايير الخطة التربوية الفردية، و إلى تحديد معايير الخطة التربوية الفردية العالمية في غرف المصادر، ولتحقيق ذلك تم بناء مقياس معايير الخطة التربوية والذي تكون من ثلاث مجالات؛ مجال الاعتبارات الأساسية في الخطة التربوية، ومجال العناصر الرئيسية في الخطة التربوية، ومجال تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية، تكونت عينة الدراسة من (١٨٣) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمان، (١١٦) معلما ومعلمة من المدارس الخاصة، (٦٧) معلما ومعلمة من المدارس الحكومية. أظهرت النتائج بأن المعلمين لديهم درجة مرتفعة في الالتزام بمعايير الخطة التربوية في مجالي العناصر الرئيسة في الخطة التربوية، ومجال تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية، أما في مجال الاعتبارات الأساسية في الخطة التربوية فكان مدى الالتزام متوسطا في كل من المدارس الحكومية والخاصة، كما أظهرت النتائج

أن جميع الفروق كانت لصالح معلمي المصادر في المدارس الخاصة، أي أن درجة التزام المعلمين في المدارس الخاصة بمعايير الخطة التربوية كان أفضل من معلمي المدارس الحكومية على جميع مجالات الخطة التربوية والدرجة الكلية للخطة التربوية.

كما وهدفت دراسة **(AL-Kahtani, 2015)** إلى إجراء استكشاف نقدي لعملية إنشاء الخطط التعليمية الفردية وتنفيذها مع الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية في مدارس البنين العادية في الرياض، وذلك من خلال تحليل البيانات النوعية حول السياسة والممارسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وتسليط الضوء على الأدبيات الدولية ذات الصلة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج دراسة الحالة لجمع البيانات النوعية، حيث أجريت مقابلات نوعية مع ٢٠ عضوًا في فريق البرنامج التربوي الفردي في الرياض، وتم تحليل المحتوى النوعي للبيانات الوثائقية من وثيقة السياسة الرئيسية. وأظهرت النتائج تناقضًا واضحًا بين سياسة لوائح معاهد وبرامج التربية الخاصة وتنفيذها في مدارس البنين العادية، وقد أثرت العديد من القضايا على تفاعل المشاركين مع السياسة، حيث أظهروا استيعابًا ضعيفًا لأدوارهم المنصوص عليها ضمن هذه الوثيقة، وعلى الرغم من التزام المعلمين بتنفيذ الخطة التربوية الفردية، إلا أنهم لم يدركوا تمامًا أدوارهم في التعاون مع أعضاء الفريق الآخرين، كما وأظهرت النتائج أيضًا أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة كانوا أقل وعيًا بالبرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم وأنهم لم يشاركوا فيه بفعالية.

كما وهدفت دراسة **الحميدي (٢٠١٣)** إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات: الجنس، الخبرة، والمؤهل التعليمي لمعلمي التوحد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلم من معلمي التوحد في المراكز الحكومية والخاصة، تم اختيار هم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تكونت من (٣٢) فقرة، وأظهرت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لدى معلمي التوحد، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة أظهرت النتائج إلى أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات. وأما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من يحمل مؤهل ماجستير فأعلى.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- **أولاً:** قامت معظم الدراسات السابقة على تحليل الخطط التربوية الفردية: حيث تناولت دراسات كل من (AL-Kahtani,٢٠١٥) و(الحميدي، ٢٠١٣) و(مكاحلة، ٢٠١٧) جميعها تحليل الخطط التربوية الفردية المستخدمة في مجال التربية الخاصة، مسلطة الضوء على عملية إعدادها وتنفيذها.
- **ثانياً:** معظم الدراسات السابقة المذكورة قامت باستخدام مناهج البحث الوصفية المسحية، فقد ظهر كتوجه عام لتلك الدراسات، كدراسات (AL-Kahtani,٢٠١٥) و(الحميدي، ٢٠١٣)، التي هدفت إلى وصف وتفسير خصائص الخطط التربوية الفردية.
- **ثالثاً:** عنيت بعض الدراسات السابقة بدراسة آليات تنفيذ الخطة التربوية الفردية، وبعضها تركز على دراسة التحديات التي تواجه تطبيقها في الميدان، من مثل دراسات كل من (Kozikoğlu, & Albayrak, 2022) و(الحميدي، ٢٠١٣) التي سلطت الضوء على التحديات التي تواجه تنفيذ الخطط التربوية الفردية وتقديم توصيات للتغلب على تلك التحديات.
- رابعاً: حاولت بعض الدراسات السابقة التركيز على أدوار المعلمين في تنفيذ الخطط التربوية الفردية، مشيرة إلى التحفيز اللازم لتحقيق الأهداف، وذلك رغم التحديات التي قد تواجههم. ومن تلك الدراسات .(AL-Kahtani, 2015)
- **خامساً:** أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أهمية مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية كدراسة (AL-Kahtani, 2015)التي أبرزت أن هناك تفاعل محدود من قبل الأسر، وتم اقتراح تعزيز المشاركة الفعّالة لتحقيق نجاح البرنامج، وكذلك دراسة (AL-Kahtani, 2015) التي أظهرت انخراطًا أقل ووعيًا أقل لدى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة بالبرنامج التربوي الفردي.
- **سادساً:** تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث السياق الجغرافي، حيث تركز الدراسة الحالية على مدينة جدة، مما يعني أنها تأخذ في اعتبارها سياقًا محددًا

جغرافيًا وثقافيًا، الأمر الذي يمكن أن يوفر رؤية دقيقة حول تطبيق الخطط التربوية الفردية في هذا المجتمع الخاص. كما وتتميز من حيث العينة المستهدفة، حيث تتناول الدراسة الحالية معلمي الإعاقة السمعية وتطبيقهم للخطط التربوية الفردية للطلاب الصم وضعاف السمع، مما يُلقي الضوء على جوانب محددة للتحديات والنجاحات في التفاعل مع هذه الفئة الطلابية، مما يعطي تركيزًا خاصًا على الطلاب الصم وضعاف السمع. هذا يُضيف إلى التخصص والتفرّد في موضوع الدراسة.

منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف مدى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية ودراسة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة، وهي: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي كونه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك للمساعدة على وصف النتائج وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة للعام الدراسي ٢٠٢٢\٢٠٢٣ م. والبالغ عددهم بحسب الإحصائيات الرسمية ٢١٦ معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٠٧) من معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة تم اختيارهم بشكل قصدي بناءً على استعدادهم للمشاركة في الدراسة، واعتمد الباحث هذه الطريقة في اختيار العينة للارتباط الوثيق ما بين عينة البحث وموضوعه.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية، حيث قام الباحث بمراجعة الإطار النظري السابق والمتعلق بموضوع الخطة التربوية الفردية للطلاب الصم وضعاف السمع، وكذلك الاطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة مثل دراسة كل من الزهراني والحريري (٢٠٢٠) ودراسة الفنجري ومصطفى والحربي (٢٠١٩).

والمقياس بشكل عام يهدف إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) فقرة (ملحق ١) تم تقسيمها على ستة محاور رئيسة: وهي:

- **المحور الأول:** الفهم العام لمكونات لخطة التربوية الفردية (٥) فقرات.
- **المحور الثاني:** إدراك أهمية الخطة التربوية الفردية (٦) فقرات.
- **المحور الثالث:** المعرفة بأساسيات بناء وتصميم الخطة التربوية الفردية (٨) فقرات.
- **المحور الرابع:** المعرفة بآليات تنفيذ الخطة التربوية الفردية (٧) فقرات.
- **المحور الخامس:** التحقق من الأهداف ومتابعة تقدم الأداء في الخطة التربوية الفردية (٦) فقرات.
- **المحور السادس:** إدراك أثر الخطة التربوية الفردية على تحسين التجربة التعليمية والتواصلية للطلاب الصم وضعاف السمع (٤) فقرات.

للتحقق من صدق الأداة تم عرض النسخة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين تكونت من (٩) من المختصين في التربية الخاصة من أعضاء هيئات التدريس في عدد من الجامعات السعودية وبعض من الطلبة الحاصلين على الماجستير في التربية الخاصة(الملحق ٢)، بغرض تحكيم الأداة وتقديم آرائهم بخصوص ملاءمتها لأهداف الدراسة وصياغتها اللغوية وتقديم أية مقترحات أخرى حولها كاقتراح حذف أو إضافة فقرات بحسب ما يرونه مناسباً، وتم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠٪ كمعيار لقبول صحة الفقرات، وبناءً على تلك الاقتراحات تم إجراء مجموعة من التعديلات.

وللتحقق من ثبات مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة تم استخراج معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح قيم الثبات التي تم استخراجها:

جـــــــدول (١)

معاملات الثبات لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية وفق طريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (ن=١٠٧)

المحور / المقيـــاس	طريقة كرونباخ ألفا	طريقة التجزئة النصفية
المحور الأول: الفهم العام	٠,٨٩٤	٠,٨٠٢
المحور الثاني: إدراك الأهمية	٠,٩٢١	٠,٨٨٢
المحور الثالث: المعرفة بالأساسيات	٠,٨٥٠	٠,٨١١
المحور الرابع: المعرفة بآليات التنفيذ	٠,٩٥٨	٠,٨٧٧
المحور الخامس: التحقق من الأهداف	٠,٨٨٦	٠,٨٦٥
المحور السادس: إدراك أثر الخطة التربوية	٠,٩٣٠	٠,٩١٩
المجموع الكلي للأداة	٠,٩٦٥	٠,٩١٨

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ألفا التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات عينة معلمي ومعلمات الإعاقة السمعية في مدينة جدة للدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠.٩٦٥) كما وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب معادلة جتمان للتجزئة النصفية (٠.٩١٨) وهي قيم مرتفعةُ ودالة إحصائياً، وتحقق الثبات للمقياس، وبالتالي يُعطي المقياس الثقة في استخدامه لقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية للطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة.

نتـــائـــج الـــدراســـة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جـــــدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب محاور مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية (ن=١٠٧)

م	المحـــــــــــاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستـوى
١	الفهم العام لمكونات لخطة التربوية الفردية	٤,١٩	٠,٦٢	٤	مرتفع
٢	إدراك أهمية الخطة التربوية الفردية	٤,٠٣	٠,٧٤	٦	مرتفع
٣	المعرفة بأساسيات بناء وتصميم الخطة التربوية الفردية	٤,٢٧	٠,٥٦	١	مرتفع جداً
٤	المعرفة بآليات تنفيذ الخطة التربوية الفردية	٤,٢١	٠,٥٩	٣	مرتفع جداً
٥	التحقق من الأهداف ومتابعة تقدم الأداء في الخطة التربوية الفردية	٤,٢٥	٠,٦١	٢	مرتفع جداً
٦	إدراك أثـر الخطـة التربويـة الفرديـة علـى تحسـين التجربـة التعليمية والتواصلية للطلاب الصم وضعاف السمع	٤,١٢	٠,٧٣	٥	مرتفع
المجموع الكلي		٤,١٩	٠,٥٣		مرتفع

يظهر الجدول السابق أن مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية قد جاء بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٩)، وبمستوى (مرتفع) بشكل عام، وقد تراوح المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية ما بين (٤.٠٣) للمحور الثاني "إدراك أهمية الخطة التربوية الفردية" بمستوى مرتفع، وبين (٤.٢٧) للمحور الثالث "المعرفة بأساسيات بناء وتصميم الخطة التربوية الفردية" بمستوى مرتفع جداً، وبذلك احتل المرتبة الأولى، في حين احتل المحور الثاني الرتبة الأخيرة بين محاور المقياس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج الفروق بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير جنس المعلم باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التطبيق تبعاً لمتغير جنس المعلم كما هو موضح في الجدول التالي:

الجـــــدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير الجنس (ن=١٠٧)

المقيـــــــــاس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبـــــار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور	٧٦	٤,١٩٠	٠,٥٧	٠,٠١٣	١٠٥	٠,٩٨٩
	إناث	٣١	٤,١٨٨	٠,٤٤	٠,٠١٥	٧١,٩٩٠	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بسيطة في متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير الجنس، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي أظهر بدوره عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة الدلالة (٠.٩٨٩)، وبما أنها أكبر من (٠.٠٥) فقد جاءت بمستوى غير دال إحصائياً، وبالتالي فإن الفروقات بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية جاءت غير دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي كروسكال والايس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد المعلمين في فئة الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات) (n=8). وكذلك الأمر وبناء على نتائج اختبار التوزيع الاعتدالي والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي لاستجابات العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبالتالي عدم إيفاء البيانات للتحليل المعلمي (البارامتري)، من هنا فقد استخدم الباحث اختبار كروسكال والايس وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي الإعاقة السمعية في مدينة جدة على مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ونتائج اختبار كروسكال والايس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

جـــــــدول (٤)

نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق بين متوسطات الرتب لمستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (ن = ١٠٧)

المقيـــاس	سنوات الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال والايس	درجات الحرية	الدلالة
المقيـــاس ككـــل (الدرجة الكلية)	أقل من خمس سنوات	٨	٥٧,٣٨	٠,١٦٧	٢	٩٢٠.
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣٦	٥٢,٦٨			
	عشر سنوات فأكثر	٦٣	٥٤,٣٣			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية في الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية حيث بلغت متوسطات الرتب للمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات) ككل (٥٧.٣٨)، في حين بلغ متوسط الرتب للمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (من ٥ – ١٠ سنوات) ككل (٥٢.٦٨)، ومتوسط الرتب للمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (عشر سنة فأكثر) ككل (٥٤.٣٣). وقد بلغت قيمة كروسكال والايس (٠.١٦٧) فيما بلغ مستوى الدلالة (٠.٩٢٠) وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج الفروق بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التطبيق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم كما هو موضح في الجدول التالي:

الجـــــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=١٠٧)

المقيـــــــاس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبـــــار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور	٧٩	٤,١٦	٠,٥٤	١,٠٧٤-	١٠٥	٠,٢٨٥
	إناث	٢٨	٤,٢٨	٠,٥١	١,٠٩٧-	٤٩,٤٢٨	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بسيطة بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي أظهر بدوره عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيمة الدلالة (٠.٢٨٥)، وبما أنها أكبر من (٠.٠٥) فقد جاءت بمستوى غير دال إحصائياً، وبالتالي فإن الفروقات بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية جاءت غير دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي كروسكال والايس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد المعلمين في فئات المرحلة التعليمية (المتوسطة والثانوية ومراكز خدمات التربية الخاصة) (n=12,8,10) على التوالي. وكذلك الأمر وبناء على نتائج اختبار التوزيع الاعتدالي والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي لاستجابات العينة تبعاً لمتغير عدد المرحلة التعليمية، وبالتالي عدم إيفاء البيانات للتحليل المعلمي (البارامتري)، من هنا فقد استخدم الباحث اختبار كروسكال والايس وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي

الإعاقة السمعية في مدينة جدة على مقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، ونتائج اختبار كروسكال والايس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

جـــــدول (٦)

نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق بين متوسطات الرتب لمستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ١٠٧)

المقيـــاس	سنوات الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال والايس	درجات الحرية	الدلالة
المقياس ككل (الدرجة الكلية)	مرحلة ابتدائية	٧٧	٥٥,٤٢	٠,٥٨٣	٣	٠,٩٠٠
	مرحلة متوسطة	١٢	٥٠,٧٩			
	مرحلة ثانوية	٨	٤٩,٧٥			
	مركز خدمات التربية الخاصة	١٠	٥٠,٣٠			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية في الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية حيث بلغت متوسطات الرتب معلمي المرحلة (الابتدائية) ككل (٥٥.٤٢)، في حين بلغ متوسط الرتب لمعلمي المرحلة (المتوسطة) ككل (٥٠.٧٩)، ومتوسط الرتب لمعلمي المرحلة (الثانوية) ككل (٤٩.٧٥)، ومتوسط الرتب لمعلمي (مراكز خدمات التربية الخاصة) ككل (٥٠.٣٠). وقد بلغت قيمة كروسكال والايس (٠.٥٨٣) فيما بلغ مستوى الدلالة (٩٠.) وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في إعداد الخطة التربوية الفردية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية (ن = ١٠٧)

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد الدورات التدريبية في إعداد الخطة التربوية الفردية	لا يوجد	٣٣	٤,٢٤	٠,٥٥
	دورتين فأقل	٣٨	٤,١٤	٠,٤٥
	أكثر من دورتين	٣٦	٤,٢٠	٠,٦٠

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في إعداد الخطة التربوية الفردية. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (ن = ١٠٧)

المقياس	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	٠,١٩٠	٢	٠,٠٩٥	٠,٣٣٢	٠,٧١٨	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٩,٦٨٢	١٠٤	٠,٢٨٥			
	الكلي	٢٩,٨٧٢	١٠٦				

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية في مدينة جدة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٣٣٢) بقيمة احتمالية (٠.٧١٨) وهي اكبر من (٠.٠٥) وبالتالي كانت غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى الوعي بأهمية الخطة التربوية الفردية، حيث أظهر تقييم بعد "إدراك أهمية الخطة التربوية الفردية" أن المعلمين يدركون أهمية الخطة التربوية الفردية بدرجة كبيرة، مما يعني أن هناك توعية حقيقية للمعلمين حول كيف يمكن أن تسهم هذه الخطط

في تحسين أداء وتجربة الطلاب، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كوزيكوغلو والبيرق (Kozikoğlu, & Albayrak, 2022) التي كشفت نتائجها عن وجود آراء واتجاهات إيجابية لدى المعلمين حيال الخطة التربوية الفردية، حيث اعتبروا تنفيذ البرنامج مفيدًا وضروريًا. وجدير بالذكر أن نتائج السؤال الأول ككل تشابهت مع نتائج دراسة حمادنة (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها أن واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع وكذلك جميع مجالات الأداة. ولكنها بنفس الوقت اختلفت مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢١) والتي أظهرت أن مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام، ولعل هذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في طبيعة العينة التي اعتمدت على معلمي تدريبات النطق وتنفيذ الخطة العلاجية والتي تختلف إلى حد ما عن الخطة التربوية الفردية.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد أظهرت النتائج أن الفروقات بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية جاءت غير دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس. وبالمجمل فإن هذه النتيجة تبدو متناسقة ومنطقية إلى حد كبير، لا سيما وإذا عرفنا أن موضوع الخطة التربوية الفردية هو موضوع محوري وهي تشكل حجر الزاوية في تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع، وليس هناك فروق بين الجنسين في آليات التنفيذ، ولعل أهميتها المرتفعة التي توضحت ضمن نتائج السؤال الأول خير دليل على الإيمان بضرورتها لدى التعامل مع الطلاب الصم وضعاف السمع بغض النظر عن جنسهم، إيماناً منهم بأهمية تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تعمل على مساعدتهم في تحديد تطورات الطلاب ذوي الإعاقة واكتشاف نقاط الضعف لديهم من أجل تحسين أدائهم.

وهذه النتيجة تشابهت مع دراسة الغامدي (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق في مدى تطبيقهم للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تبعاً لمتغير الجنس. وكذلك الأمر فقد تشابهت مع دراسة زين الدين والحميدي (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في معوقات تنفيذ الخطة العلاجية الفردية بحسب متغير الجنس، كما وتشابهت مع نتائج دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة في درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير الجنس لدى معلمي التوحد في مدينة جدة. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسات كل

من الزهراني والحريري (٢٠٢٠) ودراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير المعلمين لتنفيذ الخطة التربوية الفردية ومعوقاتها تبعاً لمتغير الجنس. ويمكن تبرير هذا الاختلاف من خلال الفروق في طبيعة العينة والخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة وأهداف الدراسات الثلاث التي تختلف عن الدراسة الحالية.

ولقد أشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية. و تشابهت هذه النتائج مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة، وتشابهت أيضاً مع دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولكنها بنفس الوقت اختلفت مع نتائج دراسة القاضي (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حول كيفية التعامل مع التحديات أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي في مدينة الرياض. وكذلك الأمر فقد اختلفت مع دراسة زين الدين والحميدي (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في معوقات تنفيذ الخطة العلاجية الفردية بحسب متغير سنوات الخبرة.

أما فيما يتعلق بالسؤال الرابع فقد أظهرت النتائج أن الفروقات بين متوسطات تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية جاءت غير دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زين الدين والحميدي (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تنفيذ الخطة العلاجية الفردية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق في المنطقة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك فقد تشابهت مع دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الخطة التربوية الفردية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفي نفس الوقت فقد اختلفت مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تبعاً لمغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس.

وأخيرا أشارت نتائج السؤال الخامس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية لمقياس مستوى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعاً لمتغير نوع البرنامج في مدى تطبيقهم للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، كما واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المكاحلة (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في الالتزام بمعايير الخطة التربوية في مجالي العناصر الرئيسة في الخطة التربوية، ومجال تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية لصالح معلمي غرف المصادر في المدارس الخاصة.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يقدم الباحث بعض المقترحات البحثية المستقبلية:

- إجراء دراسة تحليلية للعوامل التي تؤثر على تطبيق الخطة التربوية الفردية لتحديد العوامل التي قد تؤثر في تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية، مثل التدريب الأكاديمي والتدريب العملي، والدعم المؤسسي.
- إجراء دراسات تجريبية حول تقييم أثر البرامج التدريبية على تحسين إعداد تطبيق الخطة التربوية الفردية لدى معلمي الإعاقة السمعية.
- إجراء دراسة تفصيلية للاتجاهات الإيجابية والتحديات التي يواجهها معلمو الإعاقة السمعية في تنفيذ الخطة التربوية الفردية في مدينة جدة.
- إجراء دراسة حول آثار تنفيذ الخطة التربوية الفردية على النواحي الاجتماعية والعاطفية للطلاب الصم وضعاف السمع.
- إجراء دراسة لمراجعة السياسات التعليمية المتعلقة بتنفيذ الخطط التربوية الفردية والتأكد من توفر البنية التحتية والدعم اللازم.

المراجع

المراجع العربية:

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة – الإصدار الأول*. مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام.

حمادنة ، برهان محمود. (٢٠١٨). واقع التطبيق التربوية الفردية من وجهة نظر معلمى صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، مج ٦ ، ع ٢٥ ، ٢٩٤–٣٣٦

الحميدي، مؤيد. (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*.

حنفي، علي، والمحسن، محمد (٢٠٠٤). الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً. الرياض: مركز الوليد للتأهيل.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). *معجم مصطلحات التربية الخاصة والخدمات المساندة*. عمان: دار الفكر.

زين الدين، أحلام أحمد جميل، والحميدي، مؤيد عبد الهادي. (٢٠٢١). معوقات تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلم/ين/ات تدريبات النطق في المنطقة الغربية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٣ (٤٤)، ص ص ٣٧–٧٢.

الزهراني، اميرة ، والحريري، سلطان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، الصفحات ٧٠–٣٥.

سكينة، أروى (٢٠١٨). تعزيز معرفة القراءة والكتابة المستند إلى الواقع المعزز بالأجهزة المحمولة للأطفال الصم. رسالة ماجستير منشورة. جامعة القدس .

سيد،علي، وعبد الظاهر، عبد الله (٢٠١٣) التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج. غزة، دار الآفاق .

الظفيري، نواف، و عباس، زينب. (٢٠١٥). دراسة الفروق الفردية في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الدميوغرافية لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت. *مجلة التربية*، الصفحات ١٠٣–١٢٤.

عبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٠). السامعون بأعينهم: الإعاقة السمعية. عمان، صفاء. مكتبة كلية الآداب. جامعة ذمار .

العصيمي، فهد. (٢٠١٩). مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، الصفحات ٤٢-١٢.

الغامدي، أحمد مفرح (٢٠٢١) *مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة: المملكة العربية السعودية.

الفنجري، حسن، ومصطفى، وحيد، والحربي، مشاعل. (٢٠١٩). واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي.

القاضي، نفلاء علي. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية الذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.*

محمد، ماهر؛ محمد، ناهد (٢٠٠٩). تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٤).

المكاحلة، أحمد عبد الحميد. (٢٠١٧). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرف المصادر. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. مج. ٤١، ع. ٢، ٢٠١٧. ص ص. ٩٧-١٣٠.

المراجع الأجنبية:

AL-Kahtani, M. A. (2015). The individual education plan (IEP) process for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Challenges and solutions. *Unpublished Doctoral dissertation). University of Lincoln*.

Eng, P. S. (2015). IEP documentation for effective systematic Facilitation. International Journal of Special Education, 30(1), 78–89.

Gargiulo, R. M. (2003). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality. Belmont, CA: Wadsworth.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education.* Pearson: New Jersey.

Hancock, C. L., Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2017). Knowing families, tailoring practice, building capacity: DEC recommended practices Monograph Series 3. *Washington, DC: Council for Exceptional Children, Division for Early Childhood*.

Kozikoğlu, İ., & Albayrak, E. N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (IEP): A mixed method study. *Participatory Educational Research*, *9*(1), 98-115.

Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). Review of literature on individual education plans: Report to the New Zealand ministry of education. New Zealand: College of Education, University of Canterbury.

Özdemir, R., Kisaç, B., Ünlü, E., & Kaplan, G. (2020). The investigation of quality indicators of individualized education plan prepared in public schools. *European Journal of Special Education Research*, *6*(1).

Tran, L. M., Patton, J. R., & Brohammer, M. (2018). Preparing educators for developing culturally and linguistically responsive IEPs. Teacher Education and Special Education, 41(3), 229–242.

Twachtman-Cullen, D., & Twachtman-Bassett, J. (2011). The IEP from A to Z: How to create meaningful and measurable goals and objectives. New York, NY: John Wiley & Sons.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). Collaborative for inclusive education: Developing successful programs. Boston, MA: Pearson College Division.

Wong, M. T., & Rashid, S. M. M. (2022). Challenges of Special Education Teachers in Implementation Individual Education Plan (IEP) For Students with Learning Disabilities (LD). *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *12*(11), 113-128.